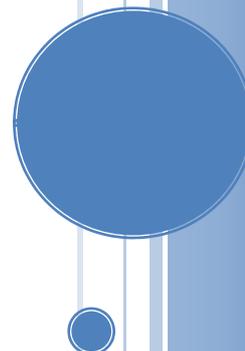


Mutations des universités et concertation sociale : le contexte

*Document de travail pour la conférence
“Pouvoirs et contre-pouvoirs dans les universités :
quel rôle pour la concertation sociale ?”
Louvain-la-Neuve, 26 janvier 2012*

Gérard Valenduc

FTU – Fondation Travail-Université asbl
Rue de l’Arsenal, 5
B-5000 Namur
www.ftu-namur.org



Protection de la propriété intellectuelle : la FTU utilise le système de licences Creative Commons
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/be/deed.fr>



Mutations des universités et concertation sociale : le contexte, par Gérard Valenduc, est mis à disposition selon les termes de la [licence Creative Commons Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage des Conditions Initiales à l'Identique 3.0 Unported](#).



INTRODUCTION

Ce document de travail est destiné à illustrer et à étayer les thèmes qui sont développés dans la conférence *Pouvoirs et contre-pouvoirs dans les universités : quel rôle pour la concertation sociale ?* Il s'appuie sur une brève revue de la littérature et sur un aperçu de diverses analyses publiées par des organisations syndicales dans quelques pays européens. Il privilégie une perspective internationale et une vision des enjeux à moyen terme, c'est-à-dire au-delà de l'actualité immédiate de la restructuration du paysage universitaire en Belgique francophone. La rédaction de ce document a également été alimentée par les discussions préparatoires à l'organisation de la conférence, dans le groupe de travail CNE conduit par Pierre de Saint-Georges. Les propos tenus ici n'engagent cependant que leur auteur.¹

L'objectif est de dresser un état de la question et de mettre en évidence les principaux enjeux pour tous les personnels des universités. Il ne s'agit pas de formuler des positions ou des revendications, mais de préparer le terrain pour une réflexion syndicale plus approfondie et orientée vers l'action.

Ce document est structuré selon la même logique que le texte d'introduction à la conférence, dont il constitue un développement de l'argumentaire. La première partie développe un regard critique sur la transformation du paysage universitaire en Europe et en Belgique, en s'attachant à élucider certaines controverses concernant les tendances structurantes de cette évolution. La seconde partie s'intéresse à la mutation des métiers au sein des universités. Le "paysage universitaire" n'est pas une réserve naturelle, il est peuplé de différentes catégories de personnel qui interagissent avec leur environnement, à la fois en s'adaptant à celui-ci et en le transformant. La troisième partie tente de situer la dynamique de la concertation sociale dans les nouveaux modes de gouvernance des universités, à l'échelle nationale et européenne. La tentative est difficile, car elle confronte une large diversité des modes de gouvernance et une large diversité des formes de concertation sociale. Face à ce défi, la quatrième partie identifie quelques tendances dans l'évolution du syndicalisme universitaire, en privilégiant de manière explicite les formes de syndicalisme qui associent les différentes catégories de personnel. Elle s'interroge aussi sur les formes spécifiques de l'engagement syndical dans le monde universitaire, sur les objectifs qu'il poursuit et sur les solidarités qu'il contribue à tisser. Une bibliographie et une liste de liens web complètent le document.

1. LA TRANSFORMATION DU PAYSAGE UNIVERSITAIRE

Dans tous les pays européens, le paysage universitaire est en profonde transformation. Ces transformations résultent à la fois des politiques européennes en matière d'enseignement supérieur et de recherche, de l'évolution des rapports de force entre le monde universitaire et le monde industriel, ainsi que du poids relatif des contingences nationales et régionales dans les processus de changement. La plupart des analystes diagnostiquent un déclin du modèle universitaire traditionnel. Certains mettent en évidence l'émergence d'un modèle d'université "entrepreneuriale", compromis entre service public et marché, tandis que d'autres stigmatisent plus radicalement une université pervertie par la marchandisation et le libéralisme économique, voire exposée à la privatisation. Plus

¹ Merci à Jos Palange pour ses commentaires "à chaud" sur la première version de ce document, terminée l'avant-veille de la conférence.

rare sont ceux qui se risquent à esquisser un modèle alternatif d'université plus démocratique et à orientation sociale.

1.1 LES POLITIQUES EUROPÉENNES ET LEURS IMPACTS, DU GLOBAL AU LOCAL

C'est souvent au processus de Bologne et à sa mise en œuvre nationale que l'on attribue la plupart des transformations actuelles du paysage universitaire : la nouvelle organisation des études supérieures en baccalauréats, masters et doctorats, les intitulés des diplômes, la redistribution des rôles entre les divers types d'institution d'enseignement supérieur et de recherche, les regroupements ou fusions entre institutions, la révision des modalités de financement, etc.²

Lorsqu'on analyse ces transformations, le rôle structurant des politiques européennes est cependant moins évident. Selon Christine Musselin (2009), le processus de Bologne n'avait pas explicitement de visées réformatrices des institutions universitaires. "Il cherchait plutôt à harmoniser les diplômes délivrés et à rendre comparable et lisible l'organisation des études entre les pays signataires. Il est donc indéniable que les réformes menées en Europe et les récits qui en ont été faits par ceux qui les portaient comme par ceux qui les analysaient ont contribué à faire émerger une représentation partagée de 'ce qu'il fallait faire' et 'ce vers quoi il fallait aller'. (...) On peut parler de diffusion des idées et d'effets d'isomorphisme entre les politiques nationales" (Musselin, 2009, p. 70). D'autres auteurs (Paradeise, 2007 ; Ferréol, 2008) soulignent également le rôle déterminant des politiques et des rapports de forces à l'échelle nationale. Si les politiques européennes ont un rôle structurant, c'est plutôt dans le domaine de la recherche, où la Commission européenne a des compétences politiques fortes et des moyens budgétaires importants, que dans le domaine de l'enseignement, où les compétences des instances européennes sont limitées.

Certains attribuent toutefois à la Commission européenne une influence beaucoup plus structurante. Le processus de Bologne est considéré comme un des outils qui visent à intégrer l'enseignement supérieur dans la politique économique européenne et à subordonner les politiques publiques d'enseignement supérieur à l'utilitarisme économique (Garcia, 2009 ; De Meulemeester, 2005). On retrouvera cet argument dans les discours critiques sur la place de l'université dans la "société de la connaissance". Ce n'est pas tant la réforme des diplômes qui reflète cet utilitarisme économique, que l'introduction de critères de qualité attribués sur le mode des systèmes d'assurance qualité en vigueur dans l'industrie (Gillis, 2005), la construction d'un marché européen de la formation supérieure ou encore la réorientation des politiques d'accueil des étudiants étrangers vers des objectifs de rentabilité économique plutôt que des objectifs de coopération au développement.

Dans le cas de la Belgique francophone, les projets de restructuration du paysage universitaire et de réforme des institutions sont bien antérieurs à la mise en œuvre du décret de Bologne. Des questions telles que les synergies ou regroupements entre institutions, la création de pôles universitaires sous-régionaux, les complémentarités dans l'organisation des études ou le degré d'autonomie des universités ont été soulevées et abondamment débattues dans les années 1990. Michel Molitor

² Pour rappeler quelques dates, la "déclaration européenne de Bologne" a été signée en juin 1999 et complétée notamment par des déclarations signées à Prague en 2001, à Berlin en 2003 et à Bergen en 2005, au fur et à mesure que le nombre de pays signataires augmentait et que ses modalités de mise en œuvre dans les États membres se précisaient (Ferréol, 2008 ; Kehm, 2007). Le "décret de Bologne" a été voté en 2004 par le Parlement de la Communauté française, au terme d'un débat politique animé (Molitor, 2010, pp. 55-60).

(2010) situe autour de 1997 un moment particulièrement intense de ce débat politique, avant et après le “rapport Bodson-Berleur” sur l’offre d’enseignement de la Communauté française et les orientations générales de la formation universitaire pour l’avenir. La mise en œuvre du processus de Bologne va cependant influencer la tournure des événements et façonner les débats sur la création et la répartition des académies, les synergies entre universités et hautes écoles, le financement de l’enseignement supérieur, etc. On en trouvera un récit détaillé et remarquablement commenté dans un *Courrier du CRISP* publié en 2010 (Molitor, 2010).

À ce stade de la réflexion, le constat de la primauté des rapports de forces nationaux sur les orientations européennes (Ferréol, 2008 ; Musselin, 2009) justifie le rôle de la concertation sociale nationale (ou régionale, dans le cas belge) et donne du grain à moudre aux syndicats, à la fois comme acteurs interprofessionnels et comme représentants des personnels des universités. Toutefois, ce raisonnement est largement basé sur les politiques d’enseignement plutôt que sur les politiques de recherche. L’argument de l’utilitarisme économique, avancé par Sandrine Garcia (2009), va revenir sur le tapis si on adopte une perspective plus large, qui inclut la recherche et le développement technologique.

1.2 LES UNIVERSITÉS DANS LA SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE

Lors du sommet européen de Lisbonne, en 2000, les États membres se sont fixé un objectif ambitieux : “faire de l’Europe l’économie de la connaissance la plus compétitive au monde”. La suite de la phrase est un peu tombée dans l’oubli : “en combinant l’innovation technologique, la croissance économique, la cohésion sociale et le développement durable”. L’université est appelée à jouer un rôle central dans cette économie basée sur la connaissance. Selon les termes de Pierre Veltz, “elle était une enclave spécialisée, centrée sur la formation des cadres supérieurs, puis des cadres moyens. Elle devient, dans l’économie et la société de la connaissance, une institution centrale, où se joue une part importante de notre destin commun” (Veltz, 2007, p. 146). Les universités deviennent “des outils et des ressources dans la compétition économique internationale” (Musselin, 2009, p. 73). Une des conséquences est d’accentuer la tension entre deux objectifs de l’enseignement supérieur, qui ne sont pas exclusifs mais qui peuvent être placés en opposition : apprendre à apprendre, dans un objectif humaniste, et acquérir une qualification professionnelle de haut niveau (Bleiklie, 2005). La tendance à la professionnalisation de certains diplômes universitaires s’insère dans ce contexte.

Selon certains auteurs, dans une économie basée sur la connaissance, les relations entre le monde universitaire et le monde économique deviennent organiques, c’est-à-dire qu’elles sont constitutives de la société (Bleiklie, 2005). Il existe une abondante littérature sur les “nouveaux modes de production du savoir”, pour reprendre l’expression proposée dès 1994 par Nowotny, Scott et Gibbons et développée dans leur ouvrage de référence *Repenser la science* (Nowotny et al, 2003). Ces auteurs distinguent deux modes de production des connaissances, dénommés mode 1 et mode 2, qui coexistent et interagissent dans l’université actuelle. Dans le mode 1, la production des connaissances s’effectue essentiellement selon le modèle académique et dans des institutions dirigées par des communautés scientifiques et financées par les États. La validité des résultats repose sur leur valeur intrinsèque et sur l’autonomie du jugement scientifique. Dans le mode 2, ce sont les besoins économiques et les demandes des institutions qui structurent les questions de recherche et les manières de les traiter. Les tâches de R&D sont distribuées entre de nombreux acteurs, les

équipes sont pluridisciplinaires et se constituent autour de projets. La validité des résultats repose sur une multiplicité de critères : la réussite technique, la pertinence de la solution apportée à des problèmes pratiques, la conformité aux objectifs fixés par les commanditaires, la qualité et l'originalité des connaissances produites par rapport à l'état de l'art. Les critères universitaires de reconnaissance, liés aux normes des disciplines et au jugement des pairs, ne sont qu'une possibilité parmi d'autres (Valenduc, 2005). "Le mode 2 désormais prépondérant révèle des flux croisés entre la science et la société, qui associent l'université, l'industrie et les gouvernements dans des projets où la pression sociale conditionne l'orientation des programmes scientifiques, tout autant que les résultats de ceux-ci pèsent directement sur l'évolution économique et sociale" (Salomon, 2003).

Dans une société basée sur la connaissance, l'imbrication de l'université et du monde économique se fait à la fois au niveau global et au niveau local, notamment dans des pôles de développement technologique (Lichtenberger, 2007).

Cette évolution ne se fait pas sans tensions. Pierre Veltz (2007, pp. 149-150) distingue plusieurs champs de tension :

- Le passage d'une université pilotée par des "tribus académiques" à une université intégrée dans son environnement économique à l'échelle locale peut susciter des engouements naïfs ou des déceptions de part et d'autre.
- La recherche de ressources extérieures sur des marchés concurrentiels met non seulement en compétition des laboratoires situés dans différents pays, ce qui n'est pas nouveau, mais aussi les universités elles-mêmes, parfois sur un même territoire.
- Puisque la définition des axes de recherche et des programmes de formation s'inspire davantage des besoins exprimés par les entreprises, par les autorités publiques ou par des organisations de la société civile, cela expose davantage les universités à des conflits entre acteurs, qu'elles n'avaient pas l'habitude de gérer.
- Puisque les universités gèrent une large diversité de fonds publics et qu'elles produisent des connaissances stratégiques, elles doivent aussi rendre des comptes à la société et s'exposer à des critiques qu'elles n'avaient pas l'habitude de devoir écouter.

1.3 ENTRE MARCHANDISATION ET SERVICE PUBLIC, LES NOUVEAUX MODÈLES UNIVERSITAIRES EN QUESTION

Les articles qui s'attachent à décrire l'évolution des modèles universitaires remontent souvent à l'héritage du 19^{ème} siècle pour identifier, en Europe, trois modèles principaux : le modèle hérité de Humboldt, sa variante britannique et le modèle napoléonien (Bastenier, 2008 ; De Meulemeester, 2005 ; Paradeise, 2007 ; Musselin, 2009). En bref, le modèle de Humboldt, d'origine prussienne, confie à diverses autorités publiques le soin de garantir l'indépendance des universités comme condition nécessaire à la qualité de la connaissance, en séparant l'enseignement supérieur universitaire et professionnalisant. Il est très répandu en Europe du Nord, y compris en Belgique. Sa variante britannique poursuit des objectifs semblables, mais en déléguant la gestion des ressources à la communauté académique elle-même. Le modèle napoléonien, fréquent en Europe du Sud, repose sur une centralisation au niveau de l'État national et une gestion administrative de la répartition des ressources financières et humaines.

Aujourd'hui, ce ne sont plus de telles distinctions qui font controverse dans les débats sur le paysage universitaire. Les controverses se situent sur un spectre qui s'étend de la privatisation, à une extrémité, à la modernisation du service public universitaire actuel, à l'autre extrémité.

LA HANTISE DE LA PRIVATISATION

Si une porte a été entrouverte, dans de nombreux États, à la création d'universités purement privées, dans la pratique ce développement est resté très limité. En Belgique, on signalera l'installation d'antennes de l'Université anglaise de Kent et de l'Université américaine de Boston à Bruxelles, où elles délivrent des diplômes dans le domaine du management (Gillis, 2010). L'Espagne a connu un développement en apparence plus important : les universités privées constituent, en nombre, un tiers des universités espagnoles, mais elles ne diplôment que 10% des étudiants du premier cycle, 5% des étudiants du second cycle et quasiment aucun doctorant. Elles fonctionnent essentiellement avec des professeurs à temps partiel, elles font très peu de recherche et elles ont peu de publications scientifiques à leur actif (Ferrer Llop, 2009). Elles apparaissent comme des écoles supérieures privées plutôt que comme des universités à part entière.

Cet échec relatif à l'intérieur de l'Europe ne fait pas disparaître les risques d'une privatisation sur les marchés à l'exportation. L'enseignement universitaire européen a toutes les caractéristiques d'une "industrie de service concurrentielle" (Veltz, 2007), dont le marché potentiel est immense, notamment sur le continent asiatique. L'Australie et la Nouvelle-Zélande sont déjà des pays exportateurs de services universitaires vers l'Asie. Ce sont les campus virtuels et les plateformes e-learning qui permettent de vendre à distance des services d'enseignement universitaire et d'attirer en retour des étudiants étrangers pour parfaire leur formation dans le pays vendeur, où ils paient des frais d'inscription très élevés. On pourrait donc assister à une sorte de dédoublement de personnalité des universités européennes, services publics à l'intérieur et services commerciaux à l'extérieur.

LES RISQUES DE LA MARCHANDISATION

Une forme larvée de privatisation consiste à augmenter la soumission des universités aux intérêts des industries et d'autres acteurs économiques privés, à la fois dans le domaine de la définition des contenus des programmes de cours ou dans le choix des orientations de recherche. Il ne s'agit pas d'une privatisation, car cela ne concerne ni la propriété ni la gouvernance des universités, mais d'une marchandisation, au sens où les priorités du secteur privé s'imposent dans le secteur public (Ferrer Llop, 2009). Les industries concentrent bien sûr leurs efforts sur les domaines qui les intéressent le plus, comme le management et l'ingénierie, ou ceux qui sont en pénurie, comme l'informatique. Certains auteurs (Gillis et Rosier, 2005) considèrent le phénomène des "chaires", bien connu à l'UCL, comme une tentative, plus ou moins réussie d'une université à l'autre, de création d'îlots de privatisation dans des institutions de service public.

Plusieurs auteurs ont tenté d'identifier plus précisément quelques indicateurs du processus de marchandisation :

- L'importation d'un discours utilitariste dans l'université favorise l'allégeance face aux acteurs économiques. La vision de la recherche et de l'enseignement qui est véhiculée est celle d'une activité qui doit devenir plus utile à l'innovation technologique et donc à la performance

économique. La création de partenariats locaux est vue exclusivement sous son aspect économique (De Meulemeester, 2005 ; Garcia, 2009).

- La fascination pour les classements internationaux (*ranking*) et l'étalonnage des performances (*benchmarking*) situe d'emblée les universités dans une logique de compétition, qui permet de se positionner pour capter des moyens supplémentaires et améliorer sa position concurrentielle. Les effets pervers de cette logique sont, entre autres, le gonflement artificiel des investissements des universités dans des domaines qui améliorent leurs scores dans les classements et asservissent leur notoriété aux paramètres inclus dans ces classements (Paradeise, 2011).
- La multiplication des pratiques d'évaluation conduit à évaluer la compétence de ceux qui ne sont plus des savants ou des érudits, mais des experts hyperspécialisés, à l'aune des brevets obtenus ou des articles scientifiques publiés dans des revues préalablement classées en fonction de leur facteur de poids dans le business de l'édition académique (Garcia, 2009 ; Bastenier, 2008).
- La conception de la "troisième mission des universités", c'est-à-dire le service à la société, est également un révélateur du degré de marchandisation. Cette troisième mission peut se trouver réduite à la soumission aux demandes des marchés : création de "capital humain" au lieu de "citoyens critiques", habilitations au lieu de connaissances, spécialisation au lieu de transversalité, commercialisation directe de produits et de services au lieu de contribution au bien-être économique local (Ferrer Llop, 2011).

Les analyses qui stigmatisent la marchandisation présentent toutefois un point faible, dans la mesure où elles semblent réhabiliter un modèle universitaire qui échapperait aux contingences de la société – cette vieille idée assez élitiste de Wilhelm von Humboldt. D'un point de vue syndical, si la critique de la marchandisation est effectivement pertinente, la réhabilitation d'un modèle qui mettrait les universités en dehors (ou au-dessus) des règles de la société est tout aussi indéfendable.

LE MODÈLE DE L'UNIVERSITÉ ENTREPRENEURIALE

C'est au début des années 2000 que le modèle de l'université entrepreneuriale a pris corps. Il ne s'oppose pas frontalement à l'université de service public mais il adopte les lignes de conduite du *new public management* développé en Grande-Bretagne. Dans le modèle de l'université entrepreneuriale, ce ne sont pas tellement les priorités du secteur privé qui s'imposent à l'université, mais ses méthodes de management et de gestion des ressources humaines, ainsi que ses critères et méthodes d'évaluation.

Barbara Kehm donne une description pragmatique du modèle de l'université entrepreneuriale (Kehm, 2007). Selon elle, l'émergence de ce modèle a été rendue nécessaire par la crise de légitimité du modèle universitaire traditionnel, incapable de répondre ni aux attentes du monde économique ni à la démocratisation des études, et par la crise du financement public des universités, liée notamment à l'augmentation considérable du nombre d'étudiants et à la contraction des dépenses publiques. Dans ce contexte, de nouvelles méthodes de gestion publique doivent être introduites pour restaurer l'efficacité du système. Une coopération accrue avec le secteur privé doit permettre de diversifier les ressources financières, les organes de décision doivent être élargis à des partenaires externes, les établissements doivent être mis en concurrence pour l'obtention de fonds publics, des évaluations des performances doivent être menées régulièrement. L'université entrepreneuriale est une université entreprenante, qui cherche à accroître ses ressources en acquérant des contrats

extérieurs et en nouant des partenariats public-privé dans les domaines de la recherche, de l'innovation technologique, de la diffusion des connaissances, de la formation continue. L'organisation de la R&D européenne, notamment à travers les appels à projets des programmes cadres pluriannuels de R&D, favorise le modèle de l'université entrepreneuriale. Ce modèle entrepreneurial conduit l'université à se penser à la fois comme une entreprise de matière grise et un parc scientifique (Bastenier, 2008).

L'ESQUISSE D'UN MODÈLE ALTERNATIF

Face à la hantise de la privatisation, aux risques de la marchandisation et à la pensée unique du modèle entrepreneurial, plusieurs auteurs ont avancé des propositions pour mettre en œuvre des modèles alternatifs. On s'intéressera ici aux propositions formulées par deux auteurs qui ont occupé des fonctions rectorales et des responsabilités syndicales, dans cet ordre (Josep Ferrer Llop, à l'Université polytechnique de Catalogne puis dans le syndicat Comisiones Obreras) ou dans l'ordre inverse (Yves Lichtenberger, à la CFDT puis à l'Université de Marne-la-Vallée).

Selon Lichtenberger (2007, p. 57-58), trois lignes de force sont importantes dans la recomposition du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche. La recherche et l'enseignement doivent être organisés et gérés dans un même ensemble. Le périmètre territorial des institutions est un facteur important, car le territoire est à la fois un lieu de coopération entre diverses activités (enseignement, formation, recherche, innovation) et un objet de stratégie, c'est-à-dire d'articulation entre des ressources et des activités. La recherche est l'amont nécessaire de l'enseignement supérieur, car elle en féconde l'efficacité et la créativité.

Selon Ferrer Llop (2009, p. 32-33), quelques principes doivent permettre de tracer une ligne de démarcation avec la marchandisation ou le modèle entrepreneurial. Les universités doivent proclamer et maintenir un caractère de service public. L'exigence de qualité doit être accompagnée d'une exigence d'équité et d'une volonté de socialisation des connaissances. Dans leur environnement local, les universités doivent être des instruments de cohésion sociale et d'amélioration du bien-être économique et social. Deux conditions doivent en outre être rencontrées : la garantie de l'autonomie des universités, comme protection de l'indépendance académique face aux intérêts économiques, idéologiques ou politiques ; l'engagement sociétal et la responsabilité vis-à-vis de la société, pour éviter que cette autonomie se pervertisse en corporatisme ou en autisme académique.

Toutefois, les propositions alternatives ne peuvent pas faire abstraction du nouveau contexte d'une économie basée sur la connaissance. "Une autre voie est possible (...), mais elle doit reposer sur une vision plus diversifiée de la performance et de ses rétributions, et sur des constructions plus attentives à l'intelligence collective des parties prenantes des universités. Il est donc essentiel de refuser de rabattre les missions universitaires sur les seuls objectifs de recherche d'excellence. (...) Les missions universitaires sont multidimensionnelles. Il est par exemple bien difficile de hiérarchiser l'importance relative de l'amélioration de la connaissance de pointe, de l'éducation du citoyen, de la formation professionnelle de haut niveau, du soutien à la mobilité sociale, etc." (Paradeise, 2007, p. 95).

2. LA MUTATION DES MÉTIERS

Les changements organisationnels qui résultent des réorientations stratégiques des universités ont une influence sur toutes les fonctions exercées dans les universités, c'est-à-dire non seulement l'enseignement et la recherche, mais aussi les fonctions de support à l'enseignement et à la recherche, ainsi que les fonctions de service aux étudiants et de service à la société. La distinction traditionnelle entre personnel académique, personnel scientifique et personnel ATO ne suffit plus à expliquer la diversité des métiers, ni le développement de métiers hautement qualifiés en dehors des fonctions d'enseignement et de recherche proprement dites. On examinera successivement les transformations qui affectent les métiers de support et de service, les métiers académiques et les métiers de la recherche, pour terminer avec un aperçu plus général des impacts sur les travailleurs des universités.

2.1 LES MÉTIERS DE SUPPORT ET DE SERVICE

Ces métiers ont été traditionnellement considérés comme subalternes par rapport aux métiers académiques, non seulement en raison d'une dépendance hiérarchique directe, mais aussi parce qu'ils étaient occupés, à l'exception de quelques postes de direction administrative, par des diplômés non universitaires. Les figures classiques du personnel considéré comme subalterne étaient la secrétaire ou la laborantine (au féminin), le technicien ou l'appariteur (au masculin), renforçant au passage la ségrégation sexuée à la fois au sein du personnel administratif et technique et entre celui-ci et le personnel académique, très largement dominé par les hommes.

Aujourd'hui, les diplômés universitaires sont devenus très nombreux, voire parfois majoritaires, dans la plupart de ces fonctions de support et de service. Celles-ci jouent un rôle clé dans le développement stratégique des universités et dans la qualité de leur recherche et de leur enseignement. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut dresser une liste de quelques domaines stratégiques dans laquelle ces nouveaux métiers universitaires se sont déployés.

- *L'informatique et internet.* On trouve dans les universités toute la gamme des professionnels des technologies de l'information et de la communication, depuis les concepteurs et architectes de systèmes jusqu'aux services d'assistance aux utilisateurs finaux. Quelques métiers particuliers ont pris une importance croissante : les métiers du web, les statistiques au service de la recherche, l'informatique médicale, le développement des plateformes e-learning, le paramétrage des progiciels, la formation des utilisateurs, l'assistance en ligne. La gestion du système d'information est un enjeu stratégique dans chaque université. Elle se traduit par certains choix technologiques et organisationnels qui ont des impacts importants sur l'ensemble du personnel, notamment en matière d'ERP (progiciels de gestion intégrée, comme SAP) ou de systèmes de gestion de contenu (CMS). Les universités développent à la fois leurs ressources informatiques internes et le recours à des prestataires externes de services informatiques, dans des modalités qui ne sont pas toujours claires pour le personnel concerné et avec des conséquences controversées sur les qualifications et les carrières. Les métiers de l'informatique bénéficient d'une reconnaissance formelle en termes de classification et de rémunération, mais cette reconnaissance est un chantier permanent, du fait de la diversification croissante et de l'évolution continue des professions.

- *Les bibliothèques et les bases de données.* Comme ces métiers sont anciens dans les universités, ils bénéficient d'une reconnaissance formelle mais, comme pour l'informatique, celle-ci est un chantier permanent. Les coûts d'accès aux ressources documentaires et statistiques, y compris les ressources en ligne, nécessitent depuis plus d'une décennie des coopérations renforcées entre les universités et des négociations serrées avec les pouvoirs subsidiaires. Dans chaque université, le personnel des bibliothèques se trouve ainsi mis en réseau avec ses collègues des autres universités et doit concilier les exigences de cette coopération avec les demandes spécifiques des utilisateurs locaux, chercheurs, enseignants ou étudiants.
- *Les outils pédagogiques et les nouveaux médias.* Les services de pédagogie universitaire connaissent une profonde transformation avec le développement des plateformes e-learning, les campus virtuels, l'utilisation d'outils multimédia dans les tâches d'enseignement, la formation des enseignants à ces nouveaux outils, etc. Il s'agit également d'un domaine qui est devenu stratégique pour les universités. La qualité et l'accessibilité d'outils pédagogiques en ligne sont devenues des facteurs de concurrence entre les universités, mais aussi des terrains de coopération, dont un bon exemple est la plateforme open source Claroline, développée par un consortium international d'universités sous la direction de l'UCL. Les départements qui gèrent et développent les outils pédagogiques multimédia acquièrent une importance croissante dans l'organisation interne des universités et dans leur visibilité externe, mais les conditions d'emploi et les carrières de leur personnel sont, encore une fois, en chantier.
- *La gestion des contrats de recherche.* Avec la place croissante que prennent les ressources externes, publiques ou privées, dans le financement de la recherche, les universités ont été amenées à professionnaliser et à instituer, de manière visible en interne et en externe, leurs services de gestion de la recherche. Cela concerne l'information des chercheurs sur les opportunités de financement, le soutien à la préparation des réponses des chercheurs aux appels à projets, la gestion juridique et financière des contrats de recherche, les questions de propriété intellectuelle, la valorisation de la recherche. Toutes ces tâches ont une dimension internationale forte. Elles nécessitent des relations organisées avec les administrations régionales et fédérales, les institutions européennes, les instances de développement économique local. Les conditions d'emploi dans les services de gestion et de valorisation de la recherche ne sont pas homogènes, on y trouve notamment du personnel sous contrat à durée déterminée, lié aux durées et échéances de diverses subventions publiques.
- *Les services aux étudiants.* Ici l'évolution majeure concerne l'expansion des tâches de "front-office", c'est-à-dire le contact direct avec les étudiants, au détriment des tâches de "back-office", c'est-à-dire la gestion administrative des dossiers, qui a été considérablement rationalisée avec les systèmes informatiques intégrés. Cette évolution n'est pas spécifique au monde universitaire, elle est commune à toutes les tâches de secrétariat dans les entreprises ou institutions, privées ou publiques, orientées vers le service à des clients ou usagers. Deux facteurs déterminent cette évolution au sein de l'université. D'une part, l'augmentation continue du nombre d'étudiants et la diversification des programmes de cours ont exigé à la fois de rationaliser la gestion des étudiants et de personnaliser l'offre de services à leur égard, non seulement concernant l'organisation des études, mais aussi en matière d'aide sociale ou psychologique, d'aide au logement, de séjours à l'étranger, etc. D'autre part, l'étudiant se considère de plus en plus

comme un "usager du service public universitaire", avec des obligations mais aussi des droits en matière de gestion de ses dossiers, ainsi que des possibilités de recours.

- *La communication externe et les relations publiques.* Naguère cantonnées à la construction de l'image de l'université, à son attractivité pour les étudiants et à la mise en valeur des succès scientifiques obtenus, les relations publiques sont maintenant davantage intégrées dans des objectifs économiques : la construction de partenariats avec des acteurs du développement local, la promotion des parcs scientifiques, le lancement de spin-offs, les relations avec les entreprises, la prospection du mécénat privé, etc . Elles doivent aussi assurer la visibilité de la "troisième mission des universités", le service à la société, qui est de plus en plus souvent entendu comme un service à l'environnement économique. Du point de vue du personnel, cela a entraîné un double mouvement : d'une part, une plus grande professionnalisation des services de communication externe, mais d'autre part, le recours croissant à des pigistes ou à des sous-traitants pour des tâches de rédaction ou d'infographie, d'organisation d'événements, de publicité, de création d'image de marque.
- *La gestion des ressources humaines.* On ne peut pas terminer cette liste sans évoquer les conséquences de l'autonomie de gestion des universités sur l'institutionnalisation interne de la fonction de gestion des ressources humaines, bien au-delà de la seule fonction d'administration du personnel, c'est-à-dire en incluant la formation continue, la gestion des carrières, l'évaluation périodique, les bilans de compétences et autres outils de gestion prévisionnelle de l'emploi et des qualifications, qui sont en cours de développement à des degrés très divers d'une université à l'autre. Comme dans les entreprises privées et les institutions publiques autonomes, les universités belges ont leur "DRH", qui est un interlocuteur direct dans la concertation sociale et dans la négociation syndicale. Ceci distingue les universités belges de leurs homologues dans d'autres pays européens, notamment la France – mais les choses changent là aussi.

Dans la littérature sur la réorganisation stratégique des universités, il y a peu de sources qui traitent explicitement de la transformation des métiers de support et de service. En France, le rapport de la Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur, dite "Commission Schwartz" (Schwartz, 2008), a eu le mérite de dresser une cartographie détaillée de la situation des personnels dits BIATOSS (bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers, services sociaux et de santé). Ce rapport a été mal accueilli par la plupart des syndicats représentés dans les universités, parce qu'il ouvrait la porte à une révision fondamentale du statut de fonctionnaire de ces personnels³ – porte ouverte dans laquelle le gouvernement français n'a pas hésité à s'engouffrer. Toutefois, le travail effectué par cette commission met clairement en perspective l'évolution des métiers de support et de service et les défis que pose cette évolution à la gestion des personnels.

Pour revenir à la situation belge, l'attention doit être attirée sur le fait que le développement de ces nouveaux métiers de support et de service et leur structuration sous la forme d'entités organisationnelles spécifiques au sein des universités ne se traduit pas toujours par une pleine

³ En France, le personnel BIATOSS relève traditionnellement de la fonction publique nationale et de différents "corps" de fonctionnaires. Il est hébergé dans les universités, mais il n'est pas employé par celles-ci. La réforme du système universitaire français, en cours depuis 2007, tend à donner progressivement plus de pouvoir à la direction des universités sur le recrutement et les carrières. Un bilan de la réforme doit être dressé en 2012 (Le Monde, 31/12/2011, page 8).

reconnaissance en termes de classification, de rémunération et de carrière – le mot “chantier” a été souvent utilisé à ce sujet.

2.2 LES MÉTIERS ACADÉMIQUES

Alors qu’il y a bien peu d’études sur la transformation des métiers de support et de service, l’évolution de la profession d’enseignant universitaire a donné lieu, quant à elle, à une production scientifique plus abondante. Outre les incontournables effets de la réforme de Bologne sur le métier de professeur, notamment en termes d’évolution des charges de cours et des charges d’encadrement des étudiants, deux thèmes ont été particulièrement étudiés : le marché du travail des académiques (Ferréol, 2008 ; Musselin, 2005) et les formes d’identité professionnelle des académiques (Fave-Bonnet, 2003 ; Garcia, 2008 ; Henkel, 2005 ; Rey, 2006). Avant d’entrer dans ces deux thèmes, il est utile de faire d’abord le point sur la combinaison des tâches d’enseignement et de recherche chez les académiques.

LA COMBINAISON DE L’ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE

Dans le modèle universitaire hérité de Humboldt, ainsi que dans sa variante britannique, la production des connaissances à travers la recherche fondamentale et la diffusion des connaissances à travers l’enseignement sont étroitement associées. Dans d’autres modèles, comme en France, l’usage du terme “enseignant-chercheur” reflète la même association (Lichtenberger, 2007). Cette tradition a cependant été récemment remise en question, notamment sous la pression des “classements” dont il a été question plus haut, mais aussi sous la pression des accréditations et certifications privées dans certaines disciplines.

Les classements les plus en vogue valorisent l’excellence en matière de recherche et minimisent la diffusion des connaissances scientifiques au bénéfice d’un public de masse, ce qui a conduit certaines universités à investir davantage dans ce qui rapporte des points dans les classements internationaux, c’est-à-dire une visibilité de premier plan pour les centres d’excellence en matière de recherche. De là à découpler la recherche de pointe et l’enseignement de masse, il n’y a qu’un pas⁴. Certains auteurs estiment que “du fait de la concentration de la recherche dans des structures ou établissements bien cotés pour leur excellence, le lien traditionnel enseignement / recherche ira en s’effaçant” (Kehm, 2007, p. 65). L’excellence dans la recherche et la qualité pédagogique ne sont pourtant pas incompatibles. Pendant des générations, de nombreux étudiants ont été fiers (du moins après coup) d’avoir suivi les cours de sommités scientifiques.

L’expansion des accréditations privées, aujourd’hui principalement pour les ingénieurs civils et les ingénieurs de gestion (EQUIS, par exemple), favorise, de son côté, une forme particulière d’excellence dans l’enseignement et dans la recherche appliquée, au détriment de la recherche fondamentale. Ce sont ici les acteurs économiques et industriels qui définissent des critères de qualité en fonction de leurs attentes et de leurs intérêts, de manière à créer leurs propres repères sur le marché du travail international des diplômés.

⁴ La première mouture du plan de développement de l’UCL s’inspirait assez directement de ce courant idéologique et politique, en instituant une dualité des structures de recherche et d’enseignement dans l’université, les unes et les autres répondant à des critères de référence différents.

De manière plus pragmatique, l'équilibre entre l'enseignement et la recherche est également menacée par le poids grandissant que prennent les tâches managériales dans de nombreuses fonctions académiques : gestion d'équipes de recherche, acquisition de projets, multiplication des canaux de publication, organisation d'événements, etc. "La pérennité scientifique se joue aussi sur la capacité à entrer dans des réseaux, les plus internationaux possibles, voire à les animer, à organiser des colloques, à monter des banques de données de référence, à assumer le pilotage d'une revue, à participer à la rédaction d'un rapport officiel, toutes activités certes directement liées à l'activité scientifique, mais extrêmement prenantes et qui font appel à des compétences souvent bien différentes de la seule maîtrise de sa discipline académique" (Rey, 2006).

Si l'équilibre entre enseignement et recherche est difficile à optimiser pour les académiques, il l'est encore plus pour les assistants, qui sont de plus en plus pris en tenaille entre un volume croissant de tâches d'encadrement d'étudiants de plus en plus nombreux et l'accélération des calendriers des doctorats induite par la réforme de Bologne.

Un dernier aspect à mentionner ici est le développement de fonctions académiques incomplètes à temps partiel (chargés de cours "invités" ou "visiteurs"), attribuées à des professeurs qui ont une autre fonction en dehors de l'université, que ce soit dans le secteur public (hauts fonctionnaires, magistrats, chercheurs extra-universitaires) ou dans le secteur privé (dirigeants ou cadres supérieurs, ingénieurs, avocats, journalistes, etc.) ou encore dans le cas très particulier des cliniques universitaires (professeurs cliniciens). Si l'objectif est clairement d'enrichir la formation des étudiants en les mettant en contact avec des praticiens, ce développement contribue à modifier les contours de la fonction académique et est un indicateur manifeste de l'ouverture des universités à leur environnement socioéconomique.

LE MARCHÉ DU TRAVAIL DES ACADÉMIQUES

Le marché du travail des académiques est caractérisé par de nouveaux équilibres entre marché du travail "interne" et "externe" et par l'internationalisation. Par marché du travail interne, on entend les filières de promotion statutairement définies à l'intérieur des institutions universitaires, qui permettent de construire étape par étape une carrière académique "maison", éventuellement entrecoupée par des passages dans des institutions "amies". Ces filières de promotion sont très différentes d'un pays à l'autre en Europe⁵. Par marché du travail externe, on entend le recrutement à l'extérieur de l'université, à l'échelle nationale ou internationale, ainsi que la mobilité interinstitutionnelle des académiques.

Selon Musselin (2005), qui a comparé les situations françaises, allemandes et britanniques, le marché du travail interne est caractérisé par un affaiblissement des procédures d'autorégulation par la communauté académique elle-même et la multiplication des procédures d'évaluation par des tiers, notamment par des évaluateurs professionnels et par les étudiants. La régulation par l'institution prend le pas sur l'autorégulation de la communauté professionnelle. En Allemagne, des incitants liés à la performance ont été introduits dans la carrière académique. La gestion des carrières académiques emprunte des traits déjà connus dans la gestion des carrières des "travailleurs de la

⁵ En France, contrairement à la Belgique, le marché du travail "interne" est encore largement organisé à l'échelle nationale et par discipline, dans la mesure où les habilitations, les promotions et la plupart des ouvertures de postes sont régulées au niveau national (Conseil national des universités) et non pas au niveau de chaque université.

connaissance” dans le secteur privé : évaluation continue, mise en compétition interne, rémunération partiellement liée aux résultats. Quant au marché du travail externe, il est une conséquence logique de l’internationalisation et de la spécialisation de l’activité scientifique. Il est renforcé par la fascination des classements. En effet, les classements internationaux augmentent le score d’une université qui recourt beaucoup au marché du travail externe et pénalisent des recrutements considérés comme excessivement locaux (Veltz, 2007).

Le personnel scientifique des universités, en particulier les jeunes docteurs, doit ainsi faire face à une situation contradictoire. D’un côté, diverses politiques des pouvoirs publics et des universités visent à mieux baliser la carrière du chercheur et à structurer un parcours professionnel à l’intérieur des institutions universitaires. D’un autre côté, les pressions internationales tendent à défavoriser les recrutements “locaux” et donc à imposer une certaine mobilité interinstitutionnelle dans l’attribution des postes académiques.

Le fonctionnement particulier du marché du travail des académiques mérite l’attention des organisations syndicales, car il pourrait s’étendre à d’autres professionnels qualifiés parmi certaines fonctions de support et de service décrites précédemment (gestion de la recherche, relations publiques, informatique, par exemple). C’est le rôle de la négociation collective dans le balisage des parcours professionnels qui est ici en jeu.

L’IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ACADÉMIQUES

On a déjà évoqué le tiraillement entre l’enseignement et la recherche, qui est constitutif de la fonction académique. Toutefois, la socialisation professionnelle du jeune académique s’effectue essentiellement via son doctorat et son parcours de chercheur, à l’intérieur d’une discipline de recherche. C’est le modèle de la discipline scientifique qui va structurer l’identité professionnelle, alors que ce sont les tâches d’enseignement qui vont bien souvent structurer l’occupation du temps et créer des tensions, voire des désinvestissements (Fave-Bonnet, 2003). La discipline scientifique joue également un rôle central lorsqu’on cherche à définir la profession académique en termes de communauté basée sur des valeurs partagées (Henkel, 2005). Il s’agit de valeurs individuelles et collectives, de références culturelles ou éthiques communes, de l’adhésion aux codes et aux normes d’une discipline, de la liberté académique.

D’autres auteurs évoquent une déprofessionnalisation des académiques (Garcia, 2008), dans la mesure où le modèle professionnel du professeur perd de plus en plus de son autonomie et où l’autorégulation de la communauté académique devient moins influente. Dans cette hypothèse, la déprofessionnalisation place les académiques dans un système de rapports de forces institutionnels plutôt que dans une corporation autorégulée.

Par rapport à l’objet de ce document, la question de l’identité professionnelle des académiques est pertinente dans la mesure où elle influence la propension de ceux-ci à tisser ou non des solidarités avec d’autres catégories de personnel.

2.3 LES MÉTIERS DE LA RECHERCHE

Divers aspects des métiers de la recherche ont déjà été traités précédemment, mais une attention particulière doit être accordée à un aspect qui n'a pas encore été mentionné explicitement : la précarité des chercheurs, en particulier chez les plus jeunes.

Le modèle de l'université entrepreneuriale repose notamment sur une importance croissante de la recherche contractuelle, où l'emploi des chercheurs est lié à la nature et à la durée des projets de recherche. Chaque fin de projet – et donc souvent chaque fin de contrat à durée déterminée – génère des incertitudes par rapport à l'avenir. On aurait tort d'attribuer au seul secteur privé la responsabilité de l'expansion des contrats de chercheur à durée déterminée. Le financement public de la recherche, au niveau régional, national ou européen, repose de plus en plus sur des appels à projets, à réaliser sur une durée limitée, avec un agenda serré qui laisse peu de place à d'autres activités scientifiques.

Depuis la réforme de Bologne, qui a théoriquement accéléré le processus conduisant au doctorat, un cloisonnement tend à s'installer entre, d'une part, les chercheurs sur contrats extérieurs, qui devront un jour ou l'autre poursuivre leur carrière en dehors de l'université sur la base de l'expérience professionnelle qu'ils y ont acquise, souvent sans avoir eu l'occasion de faire une thèse, et d'autre part, les chercheurs qui bénéficient de bourses ou de mandats liés à un parcours de doctorat. Les frontières entre ces deux situations sont perméables, car il n'est pas impossible de s'engager dans la recherche contractuelle après un doctorat ni de poursuivre une thèse après une expérience dans la recherche contractuelle – encore faut-il trouver les mécanismes de financement adéquats. Il faut encore y ajouter des situations de va-et-vient entre la recherche dans l'industrie et la recherche dans l'université, ou entre les universités et d'autres institutions publiques de recherche. Les trajectoires professionnelles des jeunes chercheurs, à l'intérieur ou en dehors des universités, s'avèrent de plus en plus complexes et diversifiées. La construction d'une carrière devient un parcours du combattant, jalonné de victoires savoureuses et de défaites amères.

En Belgique francophone, l'intervention syndicale a permis d'améliorer, dans certains cas, la continuité de l'emploi et de l'intégration professionnelle des chercheurs sous contrats extérieurs. C'est cependant une question toujours en chantier – encore une !

2.4 LES CONSÉQUENCES POUR LA QUALITÉ DE L'EMPLOI ET DU TRAVAIL

Pour tous les personnels concernés, la réorganisation du système universitaire a des conséquences sur la qualité de l'emploi et du travail, dans plusieurs domaines.

LES CONDITIONS D'EMPLOI ET LES OPPORTUNITÉS DE FORMATION

On a vu que les stratégies de réorganisation des universités entraînent des changements importants dans les procédures et les modalités de recrutement, que ce soit pour le personnel de support et de service, pour le personnel académique ou pour les chercheurs. Les universités recherchent des profils de compétences plus pointus, sans pouvoir toujours offrir de bonnes perspectives de carrière. Leur investissement dans la formation du personnel varie très fortement d'une université à l'autre, alors que les contraintes et les objectifs sont similaires et que toutes les réformes génèrent des besoins de formation ou de recyclage. Il n'y a pas à ce jour de stratégie commune des universités en

matière de formation continue de leur personnel, ni de véritable mise en commun de leurs ressources, par exemple sous la forme d'un fonds sectoriel pour la formation continuée, comme cela existe dans d'autres branches du secteur non marchand ou du secteur privé.

LES CONDITIONS DE TRAVAIL

L'accélération des échéances dans les contrats de recherche, l'intensification du travail dans les fonctions de service et de support, la surcharge de travail liée à la complexification des structures d'enseignement et de recherche, l'accumulation des changements technologiques et organisationnels augmentent la pression sur le travail. Les conséquences en termes d'augmentation des risques psychosociaux ne sont pas toujours prises en compte dans la planification des réformes et elles ne font pas l'objet d'une évaluation régulière par les directions des universités.

LES DISPARITÉS DE GENRE

Les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes sont très importantes dans le monde universitaire. On y trouve de nombreuses illustrations de trois phénomènes qui illustrent la ségrégation sexuée dans les carrières des femmes et des hommes – mais aussi des exemples de la possibilité de réduire cette ségrégation.

- Le *plafond de verre* fait référence au fait que la plupart des femmes se trouvent bloquées, à un moment donné de leur vie professionnelle, à un niveau au-delà duquel les promotions deviennent rares. Elles entrevoient les étages supérieurs mais elles ne peuvent pas les atteindre. Dans les universités, les femmes sont majoritaires parmi les diplômés, elles sont nombreuses dans le personnel scientifique, mais elles deviennent de plus en plus minoritaires au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie académique ou institutionnelle. Toutefois, les directions des universités sont devenues plus conscientes de la nécessité de réduire les disparités de genre et le plafond de verre est en train de se relever progressivement.
- Le *plancher collant* caractérise de nombreux emplois majoritairement féminins où les possibilités de progression professionnelle vers des niveaux intermédiaires sont fortement limitées. Cela a été longtemps le cas dans les emplois de secrétariat. Aujourd'hui, avec l'élévation du niveau de qualification des femmes (elles sont en moyenne plus diplômées que les hommes) et l'élévation des exigences de qualification dans les métiers de support et de service, de meilleures opportunités s'ouvrent pour les femmes dans ces métiers. À la notable exception des métiers de l'informatique, ils se sont considérablement féminisés.
- Le *tuyau percé* concerne les abandons de carrière, qui sont plus fréquents chez les femmes que chez les hommes, notamment à cause de l'inégale répartition des charges familiales. L'image du tuyau percé fait référence à des « fuites » au fur et à mesure que la carrière s'écoule, soit par renoncement à la carrière, soit par réorientation vers d'autres fonctions. Au bout du tuyau, c'est-à-dire quand l'expérience professionnelle peut faciliter l'accès à des postes à responsabilités, les disparités entre hommes et femmes se sont accrues par rapport à l'entrée du tuyau.

Les réformes entreprises dans l'organisation du système universitaire restent généralement aveugles au genre. L'égalité entre les femmes et les hommes doit donc continuer à requérir la plus grande vigilance de la part des organisations syndicales.

3. GOUVERNANCE DES UNIVERSITÉS ET CONCERTATION SOCIALE EN EUROPE

Les multiples réformes et transformations du paysage universitaire et de l'organisation des universités constituent un enjeu pour les relations entre le système universitaire et les organisations syndicales. Comme les défis sont largement communs à l'échelle européenne, on pourrait s'attendre à ce qu'un dialogue social – pour reprendre le terme consacré quand on parle de concertation sociale dans le vocabulaire européen – se soit installé entre les autorités universitaires et les syndicats au niveau européen. Pourquoi n'est-ce pas encore le cas ?

3.1 LA PLACE DES UNIVERSITÉS DANS LE DIALOGUE SOCIAL EUROPÉEN

Dans les déclarations de politique générale de l'Union européenne, l'organisation du dialogue social au niveau des secteurs d'activité est présentée comme un élément clé du modèle social européen. "Il concrétise le principe de subsidiarité sociale et complète les pratiques nationales en matière de dialogue social et de relations industrielles, tout en reconnaissant l'autonomie des partenaires sociaux et la diversité des relations industrielles en Europe" (Commission européenne, 2010). En 1998, la Commission européenne a adopté une décision (98/500/CE et COM(98)322) qui institue des Comités de dialogue social sectoriel européen – en abrégé CDSS. Dans un premier temps, elle a régularisé 24 comités qui existaient déjà. À ce jour, une quarantaine de CDSS ont été reconnus dans les conditions fixées par la Commission européenne et sont soutenus financièrement par celle-ci. Certains d'entre eux ont déjà conclu des accords négociés, qui sont en quelque sorte des conventions collectives sectorielles européennes. Un des derniers CDSS reconnus en 2010 est celui de l'éducation. Dans ses documents constitutifs, il est clairement indiqué qu'il couvre aussi l'enseignement supérieur et la recherche.⁶

L'INSTAURATION D'UN COMITÉ DE DIALOGUE SOCIAL SECTORIEL POUR L'ÉDUCATION

Pour qu'il y ait dialogue social, il faut qu'il y ait des partenaires sociaux, donc que les employeurs et les travailleurs soient représentés à travers une ou plusieurs organisations. Dans le CDSS éducation, les employeurs sont représentés par la Fédération européenne des employeurs de l'éducation (EFEE), constituée en 2009 par diverses autorités nationales ou régionales ou des associations d'établissements scolaires, selon les pays ; elle compte actuellement 31 fédérations d'employeurs dans 16 pays. Les syndicats sont représentés par le Comité syndical européen de l'éducation (ETUCE), mis en place sous l'égide de la Confédération européenne des syndicats.⁷

Le CDSS éducation a publié en 2010 une déclaration de politique générale des partenaires sociaux, intitulée "Investir dans le futur : une déclaration commune sur l'éducation, la formation et la recherche". Des groupes de travail sont organisés par niveau d'enseignement. On ne trouve pas

⁶ Officiellement, le CDSS éducation couvre toutes les institutions d'enseignement appartenant à la classe NACE 85 de la nouvelle version de la nomenclature des activités économiques européennes (NACE rev. 2). Les institutions qui ne font que de la recherche et développement sont dans la nouvelle classe NACE 72 et ne relèvent donc pas formellement du CDSS éducation. Par "éducation et recherche" le CDSS désigne les institutions d'enseignement supérieur et de recherche, donc les universités.

⁷ Les syndicats belges membres de ETUCE sont la CSC enseignement (FR et NL), la CSC services publics, la CGSP (FR et NL pour l'enseignement), le SLFP. La liste complète se trouve sur le site ETUCE (voir liens web dans la bibliographie).

encore de traces visibles de celui qui concerne l'enseignement supérieur et la recherche sur le site du CDSS ni sur celui de ETUCE. Deux thèmes figurent au programme de travail du CDSS pour 2011-2012 :

- La qualité dans l'éducation : comment la formation initiale et continuée des enseignants peut améliorer la qualité de l'enseignement, le leadership et le management ; la question de l'assurance qualité dans le domaine de l'éducation.
- Les défis démographiques : les impacts des mouvements et changements de population, le vieillissement des salariés et ses conséquences sur le recrutement et la rétention, les disparités de genre dans le personnel enseignant.

Pour revenir à la possibilité de structurer un dialogue social sectoriel européen pour les universités, deux problèmes spécifiques doivent trouver une réponse : celui de la représentation patronale et celui de la représentation syndicale.

- Au niveau des employeurs universitaires, il existe une Association européenne des universités (EUA), qui a fusionné en 2001 avec la Confédération européenne des conférences des recteurs. Elle est l'interlocutrice privilégiée de la Commission européenne pour le suivi du processus de Bologne et les politiques de recherche universitaire en Europe, y compris les programmes relatifs au "capital humain" (Erasmus, Marie Curie, etc.). Elle n'apparaît pas représentée en tant que telle dans le CDSS éducation.
- Au niveau syndical, la difficulté réside dans le fait que dans de nombreux pays (dont la Belgique), le personnel des universités est représenté tantôt par des syndicats d'enseignants, tantôt par des syndicats d'employés du secteur des services, tantôt par des syndicats ad hoc, spécifiques au monde universitaire (voir plus loin).

Dans l'état actuel de l'institutionnalisation du dialogue social européen, il semblerait difficilement envisageable de construire une plateforme européenne de concertation sociale sur les universités autrement que comme une émanation directe ou indirecte du CDSS éducation, qui jouirait de suffisamment d'autonomie pour impliquer les formes particulières de représentation patronale et syndicale dans les universités.

QUELQUES INITIATIVES SYNDICALES EUROPÉENNES

Il existe cependant quelques initiatives récentes pour faire émerger une dimension européenne dans le syndicalisme universitaire.

Le syndicat allemand de l'enseignement et de la science GEW, membre de la confédération syndicale DGB, a lancé en 2010 un manifeste européen, dit "Manifeste de Templin" (du nom de l'endroit où se déroulait le congrès syndical), qui s'intitule "Une carrière de rêve dans la vie universitaire – Pour une réforme des statuts des personnels et des parcours de carrière dans l'enseignement supérieur et la recherche". Ce manifeste propose dix lignes d'action communes pour le syndicalisme universitaire en Europe, résumées ici : ⁸

⁸ Texte complet : www.templiner-manifest.de, en allemand, français et anglais. La traduction française est parfois approximative sur le plan de la terminologie institutionnelle. GEW = Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (voir liens web dans la bibliographie).

1. Renforcer la sécurité d'emploi et la qualité des statuts dans les premiers stades de la trajectoire professionnelle des chercheurs.
2. Ouvrir de réelles perspectives professionnelles pour les titulaires d'un doctorat.
3. Promouvoir des emplois stables pour les tâches récurrentes, dans toutes les catégories de personnel.
4. Réduire les formes précaires d'emploi dans les tâches d'enseignement et d'encadrement, donner une stabilité et des perspectives de carrière aux enseignants engagés à durée déterminée et/ou à temps partiel.
5. Garantir l'équilibre entre le travail dans l'enseignement et la recherche et la vie privée, notamment les tâches de soins aux jeunes enfants et aux personnes âgées.
6. Mettre en œuvre des mesures fortes pour l'égalité entre les femmes et les hommes, aussi bien dans les carrières académiques que dans les carrières administratives et de gestion.
7. Promouvoir la participation démocratique de toutes les catégories de personnel dans les instances délibératives et consultatives qui se mettent en place avec l'autonomie croissante des universités.
8. Encourager la mobilité entre les diverses formes institutionnelles d'enseignement supérieur et de recherche (universités, hautes écoles, établissements de recherche), au niveau national et européen, en garantissant la portabilité des droits sociaux et la reconnaissance de l'expérience acquise, mais sans pénaliser les parcours professionnels peu mobiles.
9. Mettre davantage l'enseignement supérieur et la recherche au service des réponses à apporter aux défis sociaux, économiques et environnementaux du 21^{ème} siècle.
10. Instaurer systématiquement la négociation collective comme préalable à la définition des politiques et des mesures en matière d'emploi dans les universités, étendre les acquis des conventions collectives du secteur public décentralisé au bénéfice de tous les personnels des universités.

Dans le domaine des initiatives syndicales transnationales, la Fédération des travailleurs de la connaissance du syndicat italien CGIL a mis en œuvre en 2010 un projet transnational intitulé "Renforcer la culture de négociation syndicale dans l'enseignement"⁹. Ce projet associait des partenaires syndicaux en Espagne, France, Danemark, Pologne, Slovénie et Hongrie ; il était financé par la Commission européenne au titre des actions de renforcement du dialogue social. Ce projet concernait tous les niveaux d'enseignement ; un des ateliers de travail était consacré à l'enseignement supérieur. Le thème central de ce projet était le développement d'une culture de négociation dans un secteur qui est en train de passer d'une réglementation statutaire centralisée à des formes nouvelles de gouvernance, caractérisées par la décentralisation et l'autonomie de gestion.

Le colloque du 26 janvier 2012 à Louvain-la-Neuve doit évidemment être rangé parmi ces initiatives visant à promouvoir une dimension européenne dans le syndicalisme universitaire.

⁹ Federazione Lavoratori della Conoscenza CGIL – Strengthening union negotiation culture in education. The changing governance of educational systems : swot and challenges.

3.2 FRAGMENTATION ET RECOMPOSITION DE LA CONCERTATION SOCIALE AU NIVEAU NATIONAL

Au niveau national en Europe, l'organisation de la concertation sociale dans les universités relève tantôt des règles du secteur public, centralisé ou décentralisé, tantôt des règles du secteur non marchand subventionné, tantôt des règles du secteur privé – chacune de ces règles étant de surcroît différente d'un pays à l'autre. C'est pourquoi un "dialogue social européen" au niveau universitaire ne peut avoir de sens que s'il porte sur des objectifs stratégiques, qui devront ensuite être déclinés de manière spécifique dans chaque configuration nationale ou régionale.

En Belgique francophone, l'ULg et l'UMons ont un modèle de concertation et de négociation qui relève du secteur public, tandis que les autres universités (UCL, ULB, FUNDP, FUSL) relèvent du modèle du secteur privé non marchand, tout en étant soumises à un contrôle étroit des pouvoirs publics. Sur ce modèle du secteur privé non marchand se greffe une obligation légale d'équivalence des statuts des personnels du cadre des universités subventionnées avec les statuts des personnels des universités du secteur public. Les controverses juridiques sur ce sujet ont été et sont encore très nombreuses, si bien que l'équivalence n'est toujours pas complètement achevée. Dans la CSC, trois centrales syndicales interviennent dans l'enseignement supérieur et la recherche : la CSC services publics à l'ULg et UMons, la CNE dans les autres universités, la CSC enseignement dans les hautes écoles. La situation est semblable du côté néerlandophone.

La situation belge n'est pas exceptionnelle ni atypique, au contraire. Elle préfigure une double tendance qui se développe en Europe, avec l'expansion de l'autonomie des universités ainsi que la restructuration des relations entre les universités, les autres institutions d'enseignement supérieur et les établissements de recherche. Cette double tendance peut être caractérisée par un voisinage plus proche, parfois contraint plutôt que choisi, entre les organisations syndicales qui représentent les enseignants et celles qui représentent les autres catégories de personnel, ainsi que par la création ou le développement de fédérations ou centrales syndicales qui visent à couvrir toutes les catégories du personnel universitaire.

En Allemagne, par exemple, le syndicat des employés des services (VerDi), homologue de la CNE et du SETCa en Belgique, a créé en 2008 un groupement "Formation, science et recherche"¹⁰ (BiWiFo) qui syndique les différentes catégories de personnel de l'enseignement supérieur, des établissements de recherche publics et privés, des institutions de formation continuée, des bibliothèques et centres de documentation, ainsi que les étudiants et les indépendants qui travaillent dans ces domaines. L'objectif de ce groupement au sein du syndicat des employés VerDi est de fédérer tous les travailleurs de la formation, de la recherche et de la diffusion des connaissances, qui n'appartiennent pas formellement au corps enseignant mais qui jouent un rôle important dans le développement de la "société de la connaissance". Le groupement BiWiFo appartient à la même confédération syndicale (DGB) que le syndicat de l'éducation et de la science (GEW), initiateur du "manifeste de Templin" présenté ci-dessus. Cette situation illustre bien les alliances qui peuvent se nouer entre le syndicalisme universitaire proprement dit et le syndicalisme chez les *knowledge workers* – les travailleurs de la connaissance. Il s'agit d'une autre forme d'alliance que celle qui

¹⁰ BiWiFo – Fachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung. Voir liens web dans la bibliographie.

rapproche les universités des autres formes d'enseignement, au sein des syndicats d'enseignants, ou des autres services publics, au sein des syndicats de la fonction publique.

En France, la confédération syndicale CGT a récemment rassemblé toutes les catégories de personnel de l'éducation, de la recherche et de la culture dans une "Fédération de l'éducation, de la recherche et de la culture" (FERC), qui a créé en 2010 un groupement spécifique FERC-sup pour l'enseignement supérieur et la recherche. La volonté politique de la CGT était de décroiser le syndicalisme enseignant, fortement institué historiquement au sein de la CGT, et les nouvelles formes de négociation et d'action syndicale dans les organismes de recherche publics ou parapublics et les grandes institutions culturelles, comme les bibliothèques et les musées. Une tendance semblable peut être observée en Italie, dans la confédération syndicale CGIL, avec la création de la "Fédération des travailleurs de la connaissance". L'autre grande confédération syndicale italienne, la CISL, a créé il y a quelques années un secteur "CISL università", qui a pour vocation de rassembler tous les personnels de l'enseignement supérieur suite aux réformes de Bologne. En Grande-Bretagne, le syndicat UCU (University and College Union), affilié au Trade Union Congress, ne s'adressait jusque récemment qu'aux professeurs, chargés de cours et chercheurs. Il est en train d'élargir sa base dans deux directions : d'une part vers les formateurs du système de formation professionnelle et de formation continuée pour adultes, d'autre part vers le personnel lié aux activités académiques, c'est-à-dire le personnel de support et de service dans les universités.

Tous les pays européens ne suivent pas ce mouvement. En Suède, par exemple, les clivages syndicaux épousent les clivages entre ce qui nous appelons en Belgique les "corps" académiques, scientifiques et administratifs/techniques ; les professeurs d'université ne sont même pas affiliés à la grande confédération syndicale nationale LO, ce qui est une situation assez semblable à celle des listes de cadres "maison" lors des élections sociales en Belgique.

Cette remarque permet de revenir sur une spécificité de la représentation du personnel dans les universités belges : l'existence d'un double circuit de représentation par "corps", dans les instances délibératives internes des universités, et via les organisations syndicales dans les organes de concertation (conseils d'entreprise, comités de prévention et protection du travail, comités de concertation) et dans la négociation collective. Le syndicalisme universitaire s'est historiquement développé dans un contexte de rivalité, voire d'hostilité, avec les "corps" institués et soutenus par les directions des universités. Aujourd'hui, c'est la légitimité acquise dans les universités par les syndicats, notamment à travers les résultats des élections sociales et le bilan positif des instances de concertation, qui leur permet de tracer une ligne de démarcation entre ce qui relève, d'une part, des canaux internes de délégation dans les conseils de faculté, les conseils académiques ou les assemblées générales (représentation par "corps"), et d'autre part, de la concertation sociale et de la négociation sociale (représentation syndicale).

4. L'ÉVOLUTION ET LA SPÉCIFICITÉ DU SYNDICALISME UNIVERSITAIRE

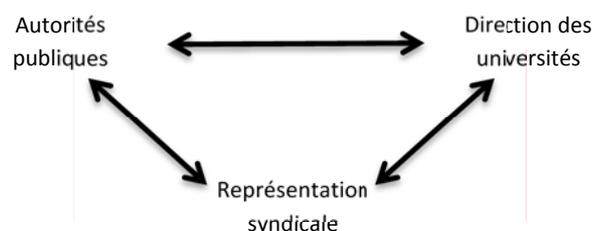
Dans ce document qui décrit essentiellement le contexte de la concertation sociale et le rôle stratégique du syndicalisme universitaire, on ne dressera pas un bilan détaillé des acquis obtenus par le syndicalisme universitaire, qui sont identifiables dans plusieurs domaines : ¹¹

- Le développement constant de l'implantation syndicale dans les universités, dans toutes les catégories de personnel, malgré un contexte institutionnel pas toujours favorable et en dépit de débuts difficiles dans un environnement hostile au cours des années 1970 et 1980.
- Le rôle nouveau, à la fois défensif et constructif, joué par les organes de concertation et de négociation au sein des universités, tant du secteur libre (CE, CPPT, délégations syndicales) que public (comités de concertation, comités de négociation, délégations syndicales).
- L'implication des syndicats dans la formulation d'avis et de contre-propositions à l'égard des plans de restructuration qui se sont succédé sans discontinuer dans les universités depuis plus de 25 ans, ainsi que leur capacité à en garder une mémoire collective.
- Le développement d'un secteur syndical interuniversitaire, qui est porteur de revendications communes et qui engage des négociations avec les autorités publiques.
- La prise en charge, par les organisations syndicales, de conflits significatifs qui ont conduit à des avancées pour toutes les catégories de personnel.
- Un souci constant d'information et de consultation du personnel, pour lui donner à la fois le "droit de savoir" et le droit de s'exprimer.

Deux thèmes plus transversaux sont évoqués dans la dernière partie de ce document : la spécificité des relations collectives de travail dans le monde universitaire et la spécificité de l'engagement syndical au sein de l'université.

4.1 LA SPÉCIFICITÉ DES RELATIONS COLLECTIVES DE TRAVAIL DANS LES UNIVERSITÉS

Contrairement aux entreprises privées, où les organisations syndicales se trouvent face au patronat ou à ses représentants locaux, et contrairement à l'administration publique, où les syndicats font face à des délégués d'un interlocuteur abstrait – l'État, la configuration des rapports de pouvoir dans le monde universitaire prend une forme triangulaire, où interviennent les autorités publiques, les directions des universités et les représentants syndicaux.



¹¹ Voir l'exposé de Martine Evraud et Thierry Grosbois lors du colloque du 26 janvier 2012.

La concertation et la négociation "en entreprise" impliquent les syndicats et les directions des universités, mais dans un cadre largement défini par l'autorité publique. La concertation et la négociation sectorielle (interuniversitaire) mettent en présence les autorités publiques et les syndicats, mais les directions des universités sont impliquées dans la mise en œuvre des résultats. Quant aux directions des universités et aux autorités publiques, elles entretiennent des rapports politiques, qui sont eux aussi faits de concertation et de négociation, mais les confédérations syndicales (CSC et FGTB) peuvent exercer une influence sur ces rapports de force politiques.

Des alliances peuvent se nouer dans le triangle. Les autorités publiques et les directions des universités peuvent faire front contre les syndicats pour refuser leurs revendications ou pour faire pencher le rapport de forces en leur faveur. Les syndicats et les pouvoirs publics peuvent se concerter pour obtenir des dirigeants des universités des avancées en matière de transparence, de fonctionnement démocratique ou de gestion des ressources humaines. Les syndicats et les directions des universités peuvent s'unir face aux autorités publiques, par exemple pour faire valoir des exigences communes en matière de financement ou de reconnaissance des carrières. Des exemples de ces trois configurations d'alliances peuvent être facilement trouvés dans l'actualité récente.

C'est pourquoi les questions de stratégie et d'alliance sont importantes dans le syndicalisme universitaire.

Cette configuration triangulaire n'est toutefois pas l'apanage exclusif des universités. On la retrouve aussi, à des degrés divers, à d'autres niveaux du système d'enseignement et dans d'autres branches du secteur non marchand (hôpitaux, secteur socioculturel, etc.).

Dans l'enseignement supérieur et la recherche, il existe des lieux additionnels de concertation, notamment les conseils consultatifs régionaux : le conseil wallon de politique scientifique (CPS), le conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF). Ces lieux ont avant tout un rôle de formulation d'avis ; leur fonctionnement n'est pas régi par les règles des relations collectives de travail.

Le paysage de la concertation sociale semble donc assez complexe, mais les représentants syndicaux du personnel des universités, par leur légitimité et leur efficacité, ont largement contribué à le structurer et à le clarifier.

4.2 LA SPÉCIFICITÉ DE L'ENGAGEMENT SYNDICAL AU SEIN DE L'UNIVERSITÉ

Cette question reste ouverte pour beaucoup de militants syndicaux universitaires. La persistance même de cette question présuppose que l'université n'est pas une entreprise comme les autres. Le terme "communauté universitaire", qui a été utilisé jusqu'ici de manière très parcimonieuse, laisse supposer une communauté d'intérêts et de valeurs, qui serait censée transcender les clivages entre les différentes catégories de personnel. Le syndicalisme, à connotation antagonique, pourrait alors être perçu comme déloyal par rapport à la communauté.

Une identité professionnelle de type communautaire, reposant sur l'adhésion à un socle commun de valeurs, n'est toutefois pas contradictoire avec la reconnaissance de rapports de pouvoir au sein de la communauté. Il n'est pas déloyal de se battre pour davantage de démocratie et de justice sociale dans la communauté universitaire.

La réflexion sur le militantisme syndical dans l'université peut être utilement éclairée à l'aide du cadre d'analyse développé dans l'ouvrage *Militer au quotidien* (Cultiaux et Vendramin, 2011), qui résulte d'un travail en profondeur avec des militants de la CSC francophone appartenant à tous les secteurs d'activité. Les auteurs considèrent l'engagement militant comme le produit de l'interaction entre trois pôles : la nature d'une cause pour laquelle on s'engage, les dispositions de l'individu engagé, les caractéristiques et les efforts de l'organisation qui accueille les militants. Le triangle cause – individu – organisation peut aider à structurer une série de questions relatives à la nature et à la spécificité de l'engagement syndical dans l'université.

- *La cause.* Quelles sont les causes qui mobilisent les militants syndicaux dans l'université ? Dans les discussions préparatoires au colloque du 26 janvier, il est apparu que ces causes peuvent être de nature diverse : la défense des intérêts du personnel, la lutte contre les injustices, l'amélioration des conditions de travail, la concrétisation d'une adhésion à des valeurs, la démocratie à l'intérieur de l'université, la construction d'un contre-pouvoir, etc. Ces causes mobilisent-elles de manière égale toutes les catégories de personnel ? Y a-t-il des causes qui parlent davantage aux un(e)s ou aux autres ?
- *L'individu engagé.* Quels sont les ressorts individuels de la volonté d'agir ? Quelles sont les médiations qui amènent un individu à s'engager syndicalement dans l'université : des stimuli intellectuels ou rationnels, des incitations provenant de collègues, une appartenance à d'autres organisations militantes ? Quelles sont les gratifications symboliques que l'on retire de l'engagement, en termes d'épanouissement personnel ou de reconnaissance sociale, quels sont les risques encourus dans sa carrière et les menaces possibles, et comment évalue-t-on la balance entre les gratifications et les risques ?
- *L'organisation.* Comment l'organisation syndicale va-t-elle recruter, fidéliser, façonner les militants, comment régule-t-elle leur degré de participation ? L'"apprentissage organisationnel" du travail syndical est-il particulièrement difficile dans l'université ? Comment l'organisation favorise-t-elle la socialisation des militants ? Quel sens donne-t-elle à la solidarité interne et externe ?

Ce n'est pas le rôle de ce document de travail d'apporter des réponses à ces questions, mais plutôt de fournir un cadre d'interprétation qui pourra aider à continuer le développement du syndicalisme universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Bastienier A. (2008), "La fin de l'ère des universités ?", dans la *Revue Nouvelle*, 63^{ème} année n° 10, octobre 2008, pp. 90-103.
- Bleiklie I. (2005), "Organizing higher education in a knowledge society", in *Higher Education*, vol. 49 n°1/2, Springer, p.31-59.
- Commission européenne (2010), *Dialogue social sectoriel européen – évolutions récentes*, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, Bruxelles.
- Cultiaux J., Vendramin P. (2011), *Militer au quotidien – Regard prospectif sur le travail syndical de terrain*, Presses universitaires de Louvain.
- De Meulemeester J.L. (2005), "La 'révolution culturelle' académique : quelle métamorphose de l'université ?", in *Cahiers marxistes*, n°230, mai 2005, pp. 67-80.
- Fave-Bonnet M.F. (2003), "Les universitaires : une identité professionnelle incertaine", dans *Hermès*, n°35, Paris.
- Ferréol G. (2008), "Les systèmes universitaires européens : convergences et différenciations", dans *Revue de l'IREs*, n°59, Paris, p. 75-99.
- Ferrer Llop J. (2009), "Universidad: servicio público frente a la mercantilización", en *Revista Fuentes*, n°9, p. 27-41, Barcelona.
- Ferrer Llop J. (2011), "Investigación y desarrollo en la universidad del siglo XXI", en Durán A. (ed.), *Ciencia e innovación en un escenario de crisis*, Catarata, Madrid.
- Garcia S. (2008), "Les logiques de déprofessionnalisation des universitaires", in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°7, octobre 2008
- Garcia S. (2009), "Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur", dans *L'Université en crise – Mort ou résurrection ?*, Revue du MAUSS n°33, La Découverte, Paris, p. 122-140.
- Gillis P. (2010), "Ranking et qualité sont les mamelles de la marchandisation universitaire", in *Cahiers Marxistes*, n°241, décembre 2010, pp. 77-90.
- Gillis P., Rosier J.M. (2005), "Les senteurs bolognaises de la nouvelle cuisine universitaire", in *Cahiers marxistes*, n°230, mai 2005, pp. 125-141.
- Henkel M. (2005), "Academic identity and autonomy in a changing policy environment", in *Higher Education*, vol. 49 n°1/2, Springer, p. 155-176.
- Kehm B. (2007), "L'enseignement supérieur en Europe – évolutions récentes et perspectives", dans *Futuribles*, n°333, septembre 2007, Paris, p. 55-66.
- Lichtenberger Y. (2007), "L'enseignement supérieur à la recherche d'un modèle universitaire. Leçons de Paris-Est", dans *Esprit*, n° 340, décembre 2007, Paris, p. 49-60.
- Mérindol J.Y. (2010), "Les universitaires et leurs statuts depuis 1968", dans *Le Mouvement Social*, n°233, la Découverte, Paris, p. 69-91.

- Molitor M. (2008), "À la recherche d'une politique", dans la *Revue Nouvelle*, 63^{ème} année n° 10, octobre 2008, pp. 31-50.
- Molitor M. (2010), *Les transformations du paysage universitaire en Communauté française*, Courrier hebdomadaire du CRISP, n°2052-2053, Bruxelles.
- Musselin C. (2005), "European Academic Labour Markets in Transition", in *Higher Education*, vol. 49 n°1/2, Springer, p. 135-154.
- Musselin C. (2009), "Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales", dans *L'Université en crise – Mort ou résurrection ?*, Revue du MAUSS n°33, La Découverte, Paris, p. 69-91.
- Nowotny H., Scott P., Gibbons M. (2003), *Repenser la science. Savoir et société à l'ère de l'incertitude*, Bélin, Paris.
- Paradeise C. (2007), "Défis mondiaux et traditions universitaires. Comparaisons européennes", dans *Esprit*, n° 340, décembre 2007, Paris, p. 82-95.
- Paradeise C. (2011), "Classement des universités : jusqu'où ira la fascination ?", dans *Revue du MAUSS permanente*, 8 avril 2011 [en ligne].
- Rey O. (2006), "Quelques tendances actuelles concernant le métier universitaire", Colloque UNESCO sur le métier d'enseignant du supérieur, Lyon, juin 2006.
- Salomon J.J. (2003), Préface à *Repenser la science*, dans Nowotny H., Scott P., Gibbons M. (2003).
- Schwartz R. (dir.) (2008), *Rapport de la commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur*, Documentation française, Paris.
- Valenduc G. (2005), *La technologie, un jeu de société*, Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- Veltz P. (2007), "L'université au cœur de l'économie de la connaissance", dans *Esprit*, n° 340, décembre 2007, Paris, p. 146-159.

LIENS WEB INTERNATIONAUX

CGIL Federazione Lavoratori della Conoscenza : www.flccgil.it

CISL Federazione Università : www.cisluniversita.it. Revue trimestrielle téléchargeable : Sindacato Università – Trimestriale di cultura e informazione sindacale.

DGB, GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft : www.gew.de

DGB, VERDI Fachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung (BIWIFO) : www.biwifo.verdi.de

Dialogue social sectoriel européen dans l'éducation (ESSDE) : documents sur le site de ETUCE, Comité syndical européen de l'éducation : www.csee-etuice.org.

Documents du projet européen *UNC – Strengthening union negotiation culture in education*, coordonné par FLC-CGIL. Page www.flccgil.it/@3879108

FERC, Fédération CGT de l'éducation, de la recherche et de la culture : www.ferc.cgt.fr

IREA, Institut de recherches, d'études et d'animation du SGEN-CFDT : www.irea-sgen-cfdt.fr

Manifeste de Templin : www.templiner-manifest.de.

UCU, University and College Union : www.ucu.org.uk

UGT, FETE (Federación Estatal de Trabajadores de la Enseñanza), Secretaría Universidad, Ciencia y Tecnología : www.feteugt.es/UNIVERSIDAD,34818/Universidad,66770,09,2008

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
1. LA TRANSFORMATION DU PAYSAGE UNIVERSITAIRE	3
1.1 Les politiques européennes et leurs impacts, du global au local.....	4
1.2 Les universités dans la société de la connaissance.....	5
1.3 Entre marchandisation et service public, les nouveaux modèles universitaires en question.....	6
2. LA MUTATION DES MÉTIERS	10
2.1 Les métiers de support et de service.....	10
2.2 Les métiers académiques.....	13
2.3 Les métiers de la recherche.....	16
2.4 Les conséquences pour la qualité de l'emploi et du travail.....	16
3. GOUVERNANCE DES UNIVERSITÉS ET CONCERTATION SOCIALE EN EUROPE	18
3.1 La place des universités dans le dialogue social européen.....	18
3.2 Fragmentation et recombinaison de la concertation sociale au niveau national.....	21
4. L'ÉVOLUTION ET LA SPÉCIFICITÉ DU SYNDICALISME UNIVERSITAIRE	23
4.1 La spécificité des relations collectives de travail dans les universités.....	23
4.2 La spécificité de l'engagement syndical au sein de l'université.....	24
BIBLIOGRAPHIE	26